

La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom hi en el català oral¹

Anna Camps

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat Autònoma de Barcelona

Xavier Fontich

Escola Escaladei.
Cerdanyola del Vallès.
(Barcelona)

En aquest article partim de la hipòtesi que el funcionament de la llengua pot constituir un objecte de coneixement que interessi els estudiants si són ells mateixos que han de confrontar-s'hi per construir coneixement a través de processos actius de recerca (recollida de dades, observació, comparació, anàlisi, argumentació, sistematització, síntesi dels resultats, etc.), en col·laboració amb els companys i amb la guia del professor. Això porta a considerar la necessitat d'aproximacions holístiques a l'ensenyament de la gramàtica més enllà de l'exercici o la tasca aïllada i puntual.

Les recerques exploratòries que s'estan iniciant es basen en un model de seqüència didàctica de gramàtica (SDG) que és alhora guia per al disseny de les intervencions i hipòtesi de treball, i que està constituït per un conjunt de tasques diverses però relacionades totes elles amb un objectiu global que els donarà sentit. La SDG que presentem aquí tenia com a objecte que els estudiants indaguessin sobre els usos reals del pronom hi.*

The construction of secondary students' grammatical knowledge through research and reason: the use of the pronoun «hi» in oral Catalan

In this article we start with the hypothesis that the functioning of language may constitute an object of knowledge that interests the students if it is they themselves who have to confront it so as to construct knowledge through the active processes of research (collecting facts, observation, comparison, analysis, argument, systematisation, synthesis of results etc.) in collaboration with companions and being guided by the teacher. This leads us to consider the need for holistic approximations to the teaching of grammar beyond the simple exercise or routine task.

The exploratory research that is begun is based on a model of a didactic grammar sequence that is now a guide for the designing of interventions and work hypothesis and that is constructing by a group of diverse tasks but related to all of them with a global objective that will give sense to them. The didactic grammar sequence that we present here has as an aim that the students investigate about the real uses of the pronoun «hi».

Introducció

La renovació de l'ensenyament gramatical s'ha enfocat sobretot als continguts i, en canvi, s'han perpetuat les pràctiques transmissives d'aquests continguts. D'altra banda, els intents d'introduir l'argumentació sintàctica a les aules a partir de procediments manllevats a la gramàtica generativa han topat amb la «deficient» competència lingüística dels aprenents, especialment pel fet que no es basen en la competència real dels estudiants ni en la variació real de la llengua, sinó en una competència abstracta del parlant oient ideal. En aquest sentit, la realitat plurilingüe de les aules en el nostre país fa impossible que es realitzin aquestes activitats i, per contra, ofereix un marc riquíssim per a l'estudi de les formes lingüístiques que es manifesten en els usos reals, a través

de les quals els estudiants poden arribar a adquirir conceptes gramaticals i a concebre els usos normatius de la llengua com un registre que els és imprescindible en el seu procés d'inserció en una cultura alfabetitzada. Per tots aquests motius, la recerca en la qual s'inscriu el treball que presentem es proposa incidir en una metodologia d'ensenyament gramatical que atengui: a) la diversitat de les llengües presents a les aules del nostre país; b) la variació lingüística; c) l'exploració activa per part dels alumnes, i d) la capacitat de raonament metalingüístic basat en l'observació i no en la competència lingüística ideal.

La hipòtesi de la qual partim és que el funcionament de la llengua, en els diversos nivells (enunciatius, discursivotextuals, sintàctics, morfològics, lèxics), pot constituir un objecte de coneixement que interressi als estudiants si són ells mateixos que han de confrontar-s'hi per construir coneixement a través de processos actius de recerca (recollida de dades, observació, comparació, anàlisi, argumentació, sistematització, síntesi dels resultats, etc.); tot això en col·laboració amb els companys i amb la guia del professor, que ha de ser sempre mediador en aquest procés de construcció del coneixement a l'escola.

La superació d'una visió purament transmissiva de l'ensenyament de llengües i la consideració del paper actiu i constructiu de l'aprenent porten a considerar la necessitat de fer aproximacions holístiques a l'ensenyament de la gramàtica més enllà de l'exercici o la tasca aïllada i puntual. Les situacions d'ensenyament han de permetre: a) una interacció diversa i rica; b) la participació intencional dels aprenents en els processos interactius; c) la integració del discurs oral i escrit; d) la integració de l'ús i de la reflexió sobre l'ús, i, per tant, e) la integració dels processos de producció verbal amb els processos d'aprenentatge de la llengua, i f) la diversitat en les oportunitats d'aprenentatge, i, per tant, la possibilitat que hi participin aprenents amb habilitats diverses.

El marc teòric que dona suport a la proposta que es presenta té les seves arrels en la teoria de l'activitat que concep les accions intencionals de les persones inserides en activitats humanes complexes que els donen sentit i en què les operacions necessàries per dur a terme les accions només són funcionals en relació amb aquestes accions i activitats.

Objectius de la recerca²

L'objectiu general de la recerca és explorar una metodologia d'ensenyament gramatical basada en el diàleg exploratori (exploratory talk) que permeti realitzar el raonament metalingüístic. Aquest objectiu es pot especificar en els subobjectius següents:

1. Elaborar un model d'ensenyament dels continguts metalingüístics (especialment els gramaticals) basat en el diàleg exploratori

que permeti fer la reflexió compartida sobre continguts objecte d'aprenentatge. El model es basarà en projectes que permetin que els alumnes s'impliquin en la resolució de problemes o en recerques sobre la llengua o les llengües (Nunan, 1998; Mercer, 1996; Weaver, 1996; Fotos i Ellis, 1991; Fotos, 1994, 2001).

2. Explorar els conceptes gramaticals dels estudiants: representacions mentals, esquemes conceptuals, processos de construcció de les representacions, obstacles cognitius, relació entre el coneixement conceptual i procedimental (Fisher, 1996), atenent prioritàriament la dinàmica de construcció d'aquest tipus de coneixement en la interacció.
3. Estudiar els processos d'ensenyament i aprenentatge. L'interès principal s'adreça a l'anàlisi del raonament metalingüístic que es genera en les interaccions verbals entre alumnes i amb el professor en situacions de resolució de problemes de producció, de revisió i d'anàlisi de determinades categories gramaticals en el marc de seqüències didàctiques dissenyades específicament per a l'ensenyament de continguts metalingüístics (Wegerif i altres, 1999; Hinkel, 2001; Wells, 2001; Larsen-Freeman, 2001).

Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG)

Les recerques exploratòries que s'estan iniciant es basen en un model de seqüència didàctica que és alhora guia per al disseny de les intervencions i hipòtesi de treball. Les característiques principals d'aquestes seqüències didàctiques són les següents:

a) La SDG està constituïda per un conjunt de tasques diverses, però totes estan relacionades amb un objectiu global que els donarà sentit. El que dona unitat al conjunt dels exercicis i tasques implicats no és únicament el tema, sinó també l'activitat global implicada, la finalitat amb què es fan. Per exemple: descobrir de quina manera diferents llengües resolen les relacions temporals entre fets en la narració; fer una recerca sobre la variació en l'ús de determinades formes (p. ex.: els pronomes adverbials en català); descobrir l'organització dels elements constitutius de l'oració a través de les estructures semàntiques dels verbs; revisar i millorar l'organització d'uns textos argumentatius, la qual cosa exigirà aprofundir en els tipus de relacions lògiques pròpies de l'argumentació (causa-conseqüència, condició, contradicció, concessió, etc.) i, per tant, en el domini dels connectors necessaris per fer-les explícites; etc.

b) Es pot considerar que la SDG està constituïda pel desenvolupament de dos tipus d'activitats:

- *Una activitat de recerca*: descobrir el funcionament de la llengua en algun aspecte, millorar els textos, etc. En general, aquesta ac-

tivitat culmina amb la redacció d'un informe o amb una exposició oral del treball fet i de les conclusions que se n'han extret.

- *Una activitat d'aprenentatge*: l'activitat anterior i la sistematització dels resultats han de permetre aprendre uns continguts gramaticals que hauran d'arribar a esdevenir coneixements disponibles per dur a terme unes altres activitats posteriors, siguin gramaticals, siguin comunicatives.

c) El desenvolupament de la SDG permet que es creïn situacions interactives diverses que facilitin que el professor intervingui en el procés de construcció del coneixement i que pugui oferir els ajuts necessaris; és a dir, es fa possible un procés d'avaluació formativa inserit en el mateix procés d'aprenentatge.

En l'organització de les SDG es consideren tres fases, consecutives en el temps:

La *primera fase* consisteix a definir i negociar la tasca que es durà a terme: recerca, revisió de textos, descobriment de la regularitat, de la variació, etc. Es planteja, doncs, el problema que s'ha de resoldre i s'avancen quins són els coneixements gramaticals que cal assolir. L'elaboració del problema pot exigir dur a terme tasques i activitats diverses, per exemple: constatar una dificultat a partir dels propis treballs; explicitar, oralment o per escrit, què en sabem de la possible solució, constatar si la mateixa dificultat la tenen altres companys més petits (buscar textos, analitzar-los, etc.). Aquesta primera fase acaba amb la definició del problema, de la qüestió que cal investigar.

La *segona fase* constitueix el centre de la SDG. Un cop definida la tasca, cal prendre decisions sobre l'objecte d'estudi: establiment del corpus, recollida de dades, etc. i, el que és més important, sobre els procediments que se seguiran. Per exemple, si es tracta d'un treball de camp per analitzar la variació sobre un fet lingüístic determinat, caldrà tenir clar com es recolliran les dades: a través d'una prova?; a través d'un qüestionari?, etc. Caldrà, doncs, elaborar aquests instruments, consultar experts, gramàtiques, etc. Caldrà també decidir la manera d'analitzar-les, com se'n poden presentar els resultats, com se'n poden treure conclusions, etc. Si es tracta d'una seqüència didàctica destinada a reflexionar sobre un problema que es detecta en els textos, caldrà delimitar els textos que tenen el problema, buscar-hi les possibles solucions, a partir del diàleg amb els companys, amb experts, a partir de la consulta d'altres textos, de gramàtiques, etc. Aquesta tasca aboca a la millora dels textos i també a l'elaboració de síntesis que puguin servir de reflexió i consulta en situacions posteriors d'escriptura. Aquesta seria ja la tasca de la tercera fase.

La *tercera fase* haurà de ser sempre l'elaboració d'un informe. L'ensenyament gramatical dit «tradicional» partia de la definició d'un concepte i de les explicacions gramaticals del professor o del llibre de text, i l'exercici ser-

via per constatar els conceptes apresos. Posteriorment, han proliferat els exercicis que tenen la finalitat en ells mateixos: exercitar tal estructura gramatical o tal altra, amb la idea, segurament, que de l'exercitació se'n derivarà el coneixement. El plantejament de les seqüències didàctiques que proposem és que exercitació i reflexió han de ser els dos components d'un procés que les relacioni. Per això, el sentit que prenen les activitats que es desenvolupen al llarg de la SDG tenen dos moments clau: la definició del camp de treball i la síntesi final en què s'integren els coneixements elaborats.

A partir d'aquest model general, s'han dissenyat tres tipus de seqüències didàctiques gramaticals: (1) SDG orientades a resoldre problemes gramaticals que planteja l'escriptura; (2) SDG basades en la comparació entre llengües; (3) SDG a partir de conceptes gramaticals explícits, sintàctics o morfològics; (4) SDG basades en la recerca sobre la variació en la llengua oral i/o escrita. La que descriurem breument en aquesta comunicació pertany a aquest darrer grup.

Treball d'exploració de les possibilitats del model. Una SDG sobre el pronom hi

L'exploració preliminar sobre les possibilitats del model s'ha dut a terme en una aula de quart d'ESO (alumnes de quinze a setze anys). El professor és docent i alhora investigador implicat en un procés de recerca-acció. La seqüència didàctica de gramàtica (SDG) es basa en la recerca dels alumnes sobre l'ús del pronom hi en la parla oral espontània en català. Les dades de les quals partim en aquest primer treball

Quadre 1

El pronom hi

Es tracta d'una paraula d'una gran complexitat en català:

- És la forma que pren el datiu en combinació amb un acusatiu:
El llibre, al nen, l'hi donaré
- Està vinculat al règim d'alguns verbs, a alguns circumstancials i a la predicació secundària:
Anar a Barcelona: anar-hi
Viure a Barcelona: viure-hi
Tornar-se vermell: tornar-s'hi
- És inherent a determinats verbs de sentit (que es converteixen en intransitius):
Veure (un objecte) o veure-hi (no ser cec)
Sentir (un soroll) o sentir-hi (no ser sord)
- És inherent al verb haver quan deixa de ser auxiliar i passa a tenir valor existencial:
Ha cantat / havia cantat, però hi ha un cotxe / hi havia un cotxe

A aquesta casuística gramatical se n'hi afegeix una altra de tipus sociolingüístic: es tracta d'un pronom recessiu en el discurs oral informal. És molt probable que aquest fenomen s'expliqui per l'influx del castellà (en què no existeix un pronom similar) en una situació de contacte de llengües. Aquesta recessió és especialment notable en persones castellanoparlants i en persones catalanoparlants d'un entorn on hi ha un fort influx del castellà (sobretot l'àrea metropolitana de Barcelona).

exploratori corresponen a les observacions escrites del professor després de cada sessió.

La SD que presentem aquí tenia com a objecte que els estudiants indaguessin sobre els usos reals del pronom *hi*.

Desenvolupament de la SDG

La SDG es va desenvolupar en tres fases, tal com s'indica al quadre 2.

Fase 1

La fase de presentació de la SDG es va desenvolupar en dues sessions:

1. *La sessió d'exploració dels coneixements*. L'objectiu de la conversa inicial no va ser simplement detectar els coneixements previs dels alumnes sobre el pronom *hi*, sinó, sobretot, crear un àmbit temàtic compartit que permetés tenir un referent comú. El quadre següent recull les preguntes del professor i la síntesi i exemplificació de les respostes dels alumnes.

2. *La proposta de recerca* es va iniciar a partir de la pregunta oberta del professor: *És possible arribar a saber si els parlants fan servir aquest pronom?*, que tenia com a objectiu desencadenar un procés de reflexió en els alumnes sobre els usos i la consciència lingüística dels parlants. La resposta dels alumnes va ser unànime, en el sentit que és molt difícil, si no impossible, saber si els parlants fan servir aquest pronom. En el diàleg es van donar respostes com ara les següents:

Quadre 2

FASE 1 Presentació (2 sessions)	FASE 2 Desenvolupament (4 sessions)	FASE 3 Informe final (2 sessions)
Exploració dels coneixements. Proposta de recerca a) Pregunta oberta. b) Proposta de treball de camp.	1. Recerca bibliogràfica. 2. Elaboració de l'instrument de recerca. 3. Esquema global de l'informe. 4. Organització dels resultats i anàlisi de les dades.	Redacció de l'informe d'acord amb l'esquema següent: a) Què en sé? Coneixements previs. b) Què en vull saber? Objectius. c) Com ho puc saber? Procediment seguit. d) Què n'he après? Conclusions.

Quadre 3

- **Heu vist alguna vegada la paraula hi?** Podeu dir alguna frase on surti? Les respostes van ser del tipus: «a la festa, no hi anirem», «al Pere, el llibre, l'hi tornarem», «hi ha tres llibres, hi havia un llibre».
- **Sabeu què vol dir? Sabeu quin tipus de paraula és?** Van respondre dient que la paraula hi normalment expressa lloc, i que es tracta d'un pronom. Les observacions del professor els van fer adonar que als exemples que havien donat no sempre tenia aquesta funció.
- **En el sentit d'aquestes frases, sabeu com és aquest pronom en francès? I en castellà?** En francès: sabien que *hi ha* / hi havia és *il y a* / *il y avait* (és a dir, y = hi). En castellà: sabien que aquest pronom no existeix, i per dir *hi ha* / *hi havia* i *hi anirem* es diu *hay* / *había* o *iremos*.
- **És incorrecte no utilitzar-lo?** Alguns alumnes deien que no és incorrecte i no el reconeixien com a propi dels seus usos, però d'altres alumnes sí que creien que era incorrecte no utilitzar-lo: entre aquests, alguns el consideraven una marca de formalitat (fins i tot arcaica) i deien que no l'usaven en situació informal, i d'altres deien que no els semblava ni formal ni arcaica i que l'usaven sempre.

Quadre 4

- No aniràs i li preguntaràs al primer que passi pel carrer *Perdoni, vostè fa servir el pronom hi quan parla català?*, perquè quedaria molt estrany.
- Pot ser que la persona no sàpiga què és un pronom o quin és el pronom *hi*.
- Pot ser que la persona digui que sí que l'utilitza i que no l'utilitzi.

La proposta del treball de recerca tenia com a punt de partida la pregunta: *Com podríem saber si els parlants del català utilitzen aquest pronom?* La conversa va portar a la conclusió que la possibilitat d'obtenir respostes depèn de l'instrument que s'utilitzi per obtenir-les, que en cap cas pot ser una pregunta directa. A partir d'aquí, es planteja la recerca, en primer lloc, com un treball de camp, que en ciències naturals voldrà dir observar la natura i en llengua voldrà dir observar el comportament lingüístic dels parlants. Es pren, doncs, la decisió d'elaborar una petita prova que servirà per enquestar els informants.

En el seu conjunt, la fase 1 va tenir com a funció que els alumnes elaboressin una representació de la tasca en els dos aspectes centrals: el contingut gramatical sobre el qual havien de treballar i la tasca que haurien de dur a terme, relacionats amb els dos tipus d'activitat que caracteritzen les SDG: l'activitat d'observació i recerca i l'activitat d'aprenentatge de continguts gramaticals.

Fase 2

Aquesta és la fase central del treball dels alumnes i va ser la més llarga. En destaquem les tres tasques fonamentals:

1. *Elaboració de l'instrument de recerca.* Per elaborar les proves que havien de constituir l'instrument amb el qual podien recollir la informació va caldre, en primer lloc, que els alumnes tinguessin clara la

normativa d'ús del pronom *hi*. Es va plantejar com una recerca bibliogràfica, feta per grups, a partir de la consulta de diccionaris de la llengua, gramàtiques escolars i llibres de text. La síntesi obtinguda va servir de base per elaborar les proves. Col·lectivament, es va decidir que les proves consistirien en dos tipus d'ítems: a) traducció del castellà al català i b) resposta a preguntes que exigeixen l'ús del pronom *hi* (vegeu el quadre 5). Els informants triats serien persones de l'entorn geogràfic dels alumnes (l'escola és a la conurbació de Barcelona).

L'interès d'aquesta fase de treball es va fer evident en la implicació dels alumnes en la tasca. Mai no havien estudiat tan a fons un llibre de gramàtica com en aquesta situació, en què ells mateixos havien de fer una tasca real decidida i compartida per tothom. Les preguntes al professor eren constants en relació amb el tipus de complements, essencials o no, per contrastar la gramaticalitat de les respostes que ells provaven a les preguntes que temptativament formulaven. Es pot considerar que el parlant competent al qual s'apel·la en el transcurs d'aquesta tasca és una construcció col·lectiva que es constitueix en la zona de desenvolupament pròxim en la qual es donarà l'aprenentatge gramatical que es pretén assolir.

2. *Planificació de l'informe final*. Acabada l'elaboració de les proves, es va considerar oportú dedicar una sessió a parlar de quines haurien de ser les característiques i l'estructura de l'informe final que havien d'elaborar. Els alumnes estaven molt implicats en el «treball de camp» i podria ser que l'activitat material els fes perdre de vista els objectius finals de la SD. És clar que la representació inicial és imprescindible per donar sentit a cada una de les accions que es duen a terme, però cal anar actualitzant aquesta representació que és dinàmica i canviant, i cal aprofundir-hi a mesura que els alumnes van ampliant els seus coneixements. Aquest punt representa, doncs, la recuperació metacognitiva dels aprenentatges duts a terme fins en aquest moment i la planificació de la tasca futura.

Quadre 5

Frases per traduir:

Había un libro encima de la mesa.

¿Usted ve bien?

¿Fuiste al cine ayer? Si, fui.

Preguntes (la resposta esperada entre parèntesis):

Pots dir com comença un conte tradicional? (Hi havia una vegada...).

Per a què serveixen les ulleres? (Per veure-hi millor).

Si et toqués un viatge gratuït a Hawaii, què faries? (Anar-hi).

Quadre 6

Respostes induïdes per preguntes	Encerts	Errors	Desestimades
C. de règim locatiu en <i>anar-hi</i>	7	1	2
Inherent en <i>veure-hi</i>	6	4	0
Inherent en <i>haver-hi</i>	6	2	2

Quadre 7

Traduccions castellà-català	Encerts	Errors
C. de règim locatiu en <i>anar-hi</i>	2	8
Inherent en <i>veure-hi</i>	3	7
Inherent en <i>haver-hi</i>	6	4

3. *Recollida de dades*. Indubtablement, aquesta part de l'activitat és la més motivadora per als alumnes. Cal remarcar, però, l'interès que té per a l'aprenentatge. La llengua (i la gramàtica) es presenta als alumnes com una cosa viva, que es pot observar i que s'analitza des de punts de vista diversos (com l'usen els parlants, quines estructures estan implicades en aquests usos, etc.), que presenta problemes, que genera actituds diverses, etc. La normativa, sobre la qual han treballat per preparar les proves, es manifesta com un dels usos necessaris, però no l'únic.

4. *Organització dels resultats i anàlisi de les dades*. L'organització dels resultats obliga de nou a formular el treball en termes gramaticals. Les respostes se sintetitzen en quadres (vegeu els quadres 6 i 7), en els quals figuren les estructures que les respostes posen de manifest i no les respostes directes donades pels parlants.

Fase 3

La redacció de l'informe final constitueix el punt de confluència entre la tasca de recerca que s'ha dut a terme i l'explicitació dels continguts dels aprenentatges lingüístics assolits. Va constar de quatre parts que es detallen al quadre 7.

Aquest informe demanava un esforç molt gran als alumnes de verbalització del procés seguit. Algunes reflexions que suscita el procés de redacció i el resultat poden ser:

- A l'etapa dels coneixements previs, alguns alumnes s'han sentit molt lliures i motivats per buscar informació i detallar amb molta exactitud els valors del pronom estudiat.

Quadre 7

Parts	Fa referència a...	
a) Què en sé?	Coneixements previs i informació buscada.	El pronom <i>hi</i> té diversos valors: datiu, circumstancial, de règim, predicatiu i inherent.
b) Què en vull saber?	Objectius, consensos col·lectivament.	Conèixer la presència del pronom <i>hi</i> en el català oral espontani de determinats informants de la conurbació de Barcelona.
c) Com ho puc saber?	Procediment establert.	Instrument format per preguntes i traduccions.
d) Què n'he après?	Conclusions.	Possibles conclusions que els suggereixin les dades un cop recopilades i analitzades.

- A les conclusions, molts observaven la diferència entre la norma i l'expressió oral espontània.
- Alguns alumnes feien una reflexió sobre els instruments mateixos, valorant quins havien estat més útils per accedir a les dades i quins haurien de perfeccionar-se.

Els informes també van reflectir algun problema, per exemple, pel que fa als objectius, molts van mostrar dificultats per representar-se'ls i verbalitzar-los, la qual cosa indica la importància d'insistir en la construcció conjunta dels objectius tal com s'ha descrit a la fase 1. Pel que fa a les conclusions, es va constatar la dificultat d'alguns alumnes a relacionar-les amb l'exploració realitzada; alguns es limitaven a reproduir-hi les idees elaborades prèviament a la recerca de camp.

A tall de conclusions

- Unes darreres consideracions sobre la SDG que hem presentat ens remeten als elements del triangle didàctic. El professor planteja una recerca als alumnes de la qual no té la resposta, i intenta guiar la tasca a través del diàleg i de reflexionar sobre el que va succeint a cada sessió per preparar la sessió següent. El treball no es presenta, doncs, com un seguit de consignes ni d'instruccions tancades que els alumnes han d'assimilar i posar en pràctica. El professor presenta la tasca com una proposta, amb una idea aproximada d'on es vol anar, però parant atenció a les reaccions que sorgeixen a l'aula i refusant fins i tot en un primer moment d'entrar en tecnicismes (com ara a quina categoria gramatical pertany la paraula estudiada) o en requisits acadèmics ulteriors (si el que s'estudiarà serà objecte d'examen o d'un treball).
- L'alumne és un agent actiu que veu com la recerca va creixent en virtut de la seva acció, mobilitza el seu bagatge lingüístic i recorre a obres de consulta, amb l'objectiu d'il·luminar un interrogant que no és estrictament escolar. Es parteix, doncs, de la idea que

els alumnes es faran seu el treball proposat quan vegin que va creixent amb les intervencions de tothom, aprenents i ensenyanant. En un model unidireccional i transmissiu, la intervenció tipus és la de la resposta correcta a una pregunta tancada (que sovint pren el to de pregunta endevinalla). En canvi, en un model de tipus cooperatiu, la intervenció es fa en forma de comentari, opinió o experiència personal lligada al tema, després d'haver promogut un clima a l'aula en virtut del qual a) l'alumne no percep la intervenció com una acció de risc i se l'anima a parlar, perquè b) qualsevol idea pot ser altament valuosa per resoldre col·lectivament els problemes plantejats.

- Finalment, pel que fa a la matèria, s'abandona el model de gramàtica escolar que ha acabat donant una imatge de si mateix com a lògic i complet, per aproximar-nos més a un model sense un afany totalitzador (d'altra banda quimèric) i que privilegia el vincle entre procediments i conceptes amb l'objectiu de suscitar la reflexió gramatical. En aquest sentit, els tres punts importants en què es busca d'incidir són: (1) les relacions entre programació i aprenentatge (la lògica de l'una no es correspon necessàriament amb la lògica de l'altre); (2) el concepte de gramàtica escolar (sovint es presenta com a model *acabat*, *exhaustiu* i *simple*, deixant els altres models per *incomplets*, *parcials* i *especulatius*); (3) avançar en la relació entre conceptes gramaticals i procediments (molt més vinculats del que s'acostuma a pensar).

Notes

* Aquesta SDG es va portar a terme amb els alumnes de 4t d'ESO, curs 2001-2002, de l'Escola Escaladei de Cerdanyola del Vallès. A ells i a Rosa Mussons, de la direcció del centre, els agraïm la predisposició i l'interès.

1. Versió catalana de la comunicació presentada al Colloque Pluridisciplinaire International: Construction des Connaissances et Langage dans les Disciplines d'Enseignement, celebrat el març de 2003 a la Universitat Victor Segalen Bordeaux II.

2. El treball de recerca s'emmarca en un projecte finançat: DGI: BSO 2001-1911: «El razonamiento metalingüístico de los escolares», dirigit per Anna Camps.

Referències bibliogràfiques

CAMPS, A. (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG)*. Papers de treball núm. 1. Bellaterra (Barcelona). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona.

SOLÀ, J. (dir.): *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona. Empúries.

SWAIN, M. (1996): «The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialog», a J. LANTOLF (de.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford. Oxford University Press.

*Referència
dels autors*

WEAVER, C. (1996): *Teaching grammar in context*. Portsmouth, NH. Boynton/Cook. Publ.

WEGERIF, R.; MERCER, N.; DAWLES, L. (1999): «From social interaction to individual reasoning: an empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development». *Learning and Instruction*, núm. 9, p. 493-516.

Anna Camps. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. A/e: anna.camps@uab.es

Línia de treball: didàctica de composició escrita. La recerca-acció de l'ensenyament de la llengua.

Xavier Fontich. Professor de català a l'escola Escaladei, de Cerdanyola del Vallès. Tel.: 936 920 981.

Línia de treball: aplicacions didàctiques de la publicitat i aportacions dels mitjans de comunicació a la classe de llengua.